

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652025v30id291177>

DESCONSTRUINDO ESTRUTURAS CURRICULARES: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO EM MINAS GERAIS A PARTIR DO ENADE 2019

Deconstruction curricular structures: an analysis of Architecture and Urbanism programs in Minas Gerais, using ENADE 2019 results

Deconstruyendo estructuras curriculares: análisis de los cursos de Arquitectura y Urbanismo en Minas Gerais a partir del ENADE 2019

Rafael Silva Brandão¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6136-4949>

E-mail: rbrandao@ufs.edu.br

Flávia Nacif da Costa²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4549-5943>

E-mail: flavianacif@ufs.edu.br

Resumo: A estrutura curricular é um importante instrumento de organização dos percursos discentes. Apesar de sua estrutura tradicionalmente linear, caminhando dos conteúdos simples para os complexos, a realidade é que os discentes realizam percursos muito diversos. Nesse sentido, a flexibilidade curricular pode ser um elemento para viabilizar a adaptação dos discentes ao curso de acordo com seu histórico e seu interesse. Essa hipótese foi investigada por meio da análise de estruturas curriculares e projetos pedagógicos de Arquitetura e Urbanismo em Minas Gerais, relacionando-os ao desempenho obtido no Enade 2019, com enfoque naqueles que obtiveram conceitos 4 e 5. Verificou-se que estruturas curriculares flexíveis produzem conceitos Enade iguais ou superiores a projetos rígidos, e que a flexibilidade não é fator de geração de lacunas de conteúdo na formação. Além disso, estruturas flexíveis apresentaram maior adesão dos discentes aos cursos e aos processos pedagógicos.

Palavras-chave: estrutura curricular; projeto pedagógico; flexibilidade.

¹ Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). São João del-Rei, MG, Brasil.

² Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). São João del-Rei, MG, Brasil.

Abstract: The curricular structure is an important tool for organizing students' academic paths. Traditionally, curricula are a list of interdependent and organized contents and subject matters, connected to the graduate's professional practice, defined by the hours allocated to each discipline. Its structure is defined by a set of prerequisites, where basic topics are presented first, gradually leading to more complex and broad thinking. However, students often have different backgrounds and experiences, which results in diverse academic journeys. In this sense, curricular flexibility can be an important element in enabling students' adaptation to the course and allowing for deeper and broader learning, according to their interests. This topic was investigated through the analysis of curricular structures and course pedagogic project, assessing their performance based on data obtained during Enade 2019 for Architecture and Urbanism courses, in the state of Minas Gerais, which received scores of 4 and 5. Findings show that more flexible curricular structures produced similar or superior objective results in Enade, compared to more rigid projects, and that flexibility does not create knowledge gaps for students. Furthermore, it was noted that more flexible structures lead to greater student engagement in courses and in the overall pedagogical process.

Keywords: curricular structure; course pedagogic project; flexibility.

Resumen: La estructura curricular es una herramienta importante para organizar los recorridos académicos de los estudiantes. Tradicionalmente, los currículos son un conjunto de contenidos interdependientes y organizados, vinculados a las atribuciones profesionales de los egresados, definidos por la carga horaria otorgada a cada uno. Su estructura es definida por un conjunto de requisitos previos, en los cuales se presentan primero los contenidos más básicos o sencillos, llevando progresivamente a un pensamiento más complejo y amplio. Sin embargo, los estudiantes muchas veces presentan trayectorias y experiencias diferenciadas que producen recorridos muy diversos. En este sentido, la flexibilidad curricular puede ser un elemento importante para posibilitar la adaptación de los estudiantes al curso y permitir profundizaciones y ampliaciones de acuerdo con sus intereses. El tema fue investigado a través del análisis de estructuras curriculares y proyectos pedagógicos, evaluando su desempeño a partir de datos obtenidos durante el ENADE 2019 en cursos de Arquitectura y Urbanismo en el estado de Minas Gerais que obtuvieron calificaciones de 4 y 5. Se verificó que las estructuras curriculares más flexibles producen resultados objetivos en el ENADE iguales o superiores a los proyectos más rígidos, y que la flexibilidad no es un factor que genere lagunas de contenido en la formación de los estudiantes. Además, se percibió en las estructuras más flexibles una mayor adhesión de los estudiantes a los cursos y al proceso pedagógico en su conjunto

Palabras clave: estructuras curriculares; proyectos pedagógicos; flexibilidad.

1 ESTRUTURA CURRICULAR E EDUCAÇÃO

Como os processos educativos são resultado de um esforço conjunto, torna-se fundamental a existência de elementos que lhes garantam sinergia e consistência, de modo a coordenar as ações necessárias. Com isso, a educação ganha contornos institucionais que se estruturam a partir de conjuntos de documentos que a norteiam, orientando as práticas cotidianas dos agentes diretamente envolvidos no ensino e na aprendizagem. O principal elemento a colaborar nesse sentido é um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que apresente toda a conceituação envolvida, os objetivos gerais da formação pretendida e o conjunto de conhecimentos e competências necessários ao egresso. No âmbito da formação profissional, objeto deste estudo, trata-se de um documento mencionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) para diversos níveis de educação, mas solicitado formalmente no nível superior pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua Câmara de Educação Superior (CES), no Parecer CNE/CES nº 334 (Brasil, 2019). O termo é apresentado formalmente no Art. 7º, definindo as indicações e as ações a serem apresentadas nos PPCs, bem como sua articulação com o contexto mais amplo das instituições de educação e da sociedade como um todo.

Araújo (2024, p. 3) coloca que "(o) projeto pedagógico ou projeto político pedagógico é o produto da capacidade de planejamento participativo. As diferentes designações dadas a este instrumento, por vezes, refletem a intencionalidade política que reveste a ação pedagógica". Observa-se, desse modo, que não há escolhas isentas e desconectadas do contexto social em que existem, tendo o projeto pedagógico sempre um componente ideológico e político³, necessário à sua organização. A elaboração do projeto é, então, necessariamente vinculada a uma epistemologia tanto da educação como, no caso de uma formação profissional e/ou superior, do campo de investigação e atuação. Tyler (2013, p. 600) argumenta que:

Se a escola⁴ acredita que sua função primária é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, enfatizar a obediência às autoridades presentes, lealdade às formas e tradições contemporâneas e habilidades para lidar com as atuais técnicas de vida; enquanto enfatiza sua função revolucionária, estará mais preocupada com a análise crítica, a habilidade de enfrentar novos problemas e a capacidade de autodeterminação, liberdade e autodisciplina.

Do ponto de vista da educação, pode-se tomar a categorização proposta por Scardamalia e Bereiter (1989 *apud* Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 2007) que distingue

³ Diferencia-se aqui uma discussão ideológica de uma partidária, visto que a segunda insere-se no campo institucionalizado da luta política que, ainda que legítima, não é fundamental para a elaboração das práticas pedagógicas. Isso significa que indivíduos (professores) com visões políticas divergentes podem convergir para um mesmo resultado formativo, seja de forma colaborativa, seja de forma complementar.

⁴ O autor menciona a escola porque se refere predominantemente à educação básica, mas o termo pode se referir a qualquer instituição de educação.

quatro modelos ou perspectivas que caracterizam e orientam a prática de forma diversa: transmissão cultural, treinamento de habilidades, desenvolvimento natural e produção de mudanças conceituais. Observa-se, dentro dessa categorização, que apenas o modelo de transmissão de conhecimentos foca principalmente no conteúdo enquanto, nos demais, a capacidade, o ritmo e as experiências do discente são elementos fundamentais no processo educacional e devem nortear toda a aprendizagem.

Nesse sentido, cabe trazer algumas ideias de Perrenoud (2000, p. 50) que destaca o caráter individual dos percursos educativos:

Para compreender tal distinção, deve-se aceitar a mudança de perspectiva, colocar-se no ponto de vista do aluno, de seu currículo de formação [...] como sequência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com saber e sua identidade. Nesse sentido, todos os percursos de formação são, de facto, individualizados, pois dois indivíduos jamais vivem experiências exatamente idênticas.

O autor empresta conceitos de Bourdieu para concluir que desigualdades reais de capital cultural resultam em uma consideração desigual dos indivíduos nos âmbitos simbólico e prático. Ele recusa modelos de individualização absoluta do ensino, como a tutoria, mas busca encontrar estruturas institucionais que lidem melhor com o tempo (por meio de ciclos de aprendizagem), com os agrupamentos (baseados em projetos, necessidades e níveis) e com instrumentos que possam orientar as trajetórias individuais dentro dessa organização. Assim, a padronização e a hierarquização dos saberes por tempo de curso ignoram a potencial diversidade de caminhos traçados, buscando forçar que o processo de aprendizagem siga sempre o mesmo percurso.

Com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional, Schön (1983) distingue entre um modelo tradicional, da racionalidade técnica, de outro, proposto por ele, baseado na reflexão na ação. No primeiro caso, a profissão é uma ocupação altamente especializada, ancorada em uma base de conhecimento substancial e sistematizada, de caráter científico e em uma técnica de produção ou aplicação do conhecimento dominada pelo especialista. Na alternativa, o autor reconhece que a ação profissional cotidiana envolve julgamentos baseados em uma percepção da aplicabilidade de determinados conhecimentos às situações enfrentadas. Os conhecimentos adquirem um caráter tácito por sua própria utilização constante e existem apenas *na* utilização. Assim, interessa mais a aplicação instrumental do saber às demandas colocadas sobre as quais se tem muito pouco controle. Os processos reflexivos então ocorrem tanto sobre os conhecimentos previamente adquiridos, no sentido de adequação, adaptação e aplicação, quanto sobre os objetos de intervenção, os problemas apresentados. Ao refletir sobre a formação profissional, Schön (2000) discute que não basta oferecer um arcabouço de conhecimentos técnico-científicos a serem apropriados pelo educando, mas também uma capacidade de seleção e aplicação de tais conhecimentos a problemas que adquiriram contornos de realidade. A formação profissional deve, desse modo, tornar o egresso capaz de, ao enfrentar uma problemática

desconhecida, analisá-la e, de uma maneira quase automatizada, encontrar dentro das ferramentas disponíveis as melhores para lidar com tal situação.

Depreende-se da discussão acima que a qualidade da educação profissional está vinculada a uma multiplicidade de estratégias de ensino, capazes de associar conhecimento, prática e formação pessoal. Recusa-se assim uma formação exclusivamente conteudista, teórica, fragmentada e heterônoma, buscando, ao contrário, transformar o educando em protagonista do seu percurso formativo. Para tanto, é necessário desenvolver sua capacidade crítica **autônoma**, de modo que ele próprio seja capaz de orientar seus processos de aprendizagem e de **aplicar** os conhecimentos adquiridos a situações cotidianas. Da possibilidade de escolha decorre também uma **flexibilidade** de caminhos possíveis, já que estruturas pedagógicas enrijecidas determinam previamente as estratégias a serem adotadas. Como então elaborar um currículo que atenda a esse conjunto de demandas?

A palavra 'currículo' como proveniente do latim *currere*, que significa literalmente carreira ou percurso a ser realizado e, por derivação, refere-se também à sua representação e à sua apresentação (Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 2007). Está intrinsecamente vinculado aos conteúdos de ensino, mas sem suas concepções mais atuais, trata de como um projeto educativo é realizado em aula, incorporando assim uma dimensão dinâmica. Para o autor, a polissemia ao redor do termo favorece diferentes perspectivas em seu processo de concepção, embora ele advirta que quanto mais ambiciosas as pretensões educacionais, mais difícil é realizá-las no currículo.

Tradicionalmente, a organização curricular explicita a organização, a extensão e a relação entre os conteúdos que devem fazer parte do processo formativo. Sem disputar a relevância do conteúdo nos processos educacionais, ressalta-se que a prevalência da perspectiva transmissiva nas instituições formadoras é patente, tornando o processo educativo muitas vezes fragmentado e padronizado. Dentro de uma perspectiva da teoria crítica do currículo (Althusser, 1983; Apple, 2006), as instituições educacionais não se estruturam sem refletir uma matriz ideológica que busca perpetuar assimetrias de poder e a exploração do trabalho. Há assim uma perspectiva de um conhecimento utilitário, pragmático e formador de mão de obra que reproduz a estrutura social vigente. Distancia-se assim de uma visão que considera a aprendizagem como um processo no qual os sujeitos caminham de uma abordagem ingênua para uma crítica, aproximando-se de forma cada vez mais rigorosa do objeto cognoscível (Freire, 2014).

Embora a teoria crítica seja questionada por correntes filosóficas pós-estruturalistas, Maia e Sacardo (2022) defendem sua relevância contemporânea, já que as novas organizações conceituais não se afastam totalmente dos pressupostos originais. Assim, as melhores formulações recentes tendem a gerar modelos híbridos que reconhecem o papel dessas estruturas e dos percursos históricos na formação das instituições educacionais, mas que abrem espaço para o potencial transformativo da educação.

Para Young (2014), uma teoria curricular é fundamental para organizar um diálogo sobre as composições curriculares. Ainda que voltado para a educação básica, sua

questão fundamental – o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? – repercute de forma clara também na formação superior (talvez ainda mais, considerando os desdobramentos da atuação profissional dos egressos na sociedade). Buscando expandir e complementar a teoria crítica, Young (p. 201) enxerga o currículo simultaneamente como:

Um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como "conhecimento dos poderosos";

Sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa "conhecimento poderoso" – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Nesse sentido é importante compreender como o currículo articula tais facetas, fazendo prevalecer a segunda sobre a primeira, que, muitas vezes, aparece para além dos conteúdos explícitos que são previstos, em sua abordagem e em sua forma de articulação. Embora a questão fundamental de "o que" aprender esteja ainda presente nesta visão do currículo, tornam-se tão importantes como as perguntas subjacentes sobre "por que", "como" e "para que" determinados conteúdos são aprendidos. Como alternativa ao conteúdo como elemento fundamental do currículo, Tyler (2013) traz o conceito de **experiências de aprendizagem**, que permitem a produção de múltiplos desdobramentos, podendo substituir os conhecimentos disciplinares como fundamentos da organização curricular.

A forma de representação também é simbólica em relação à visão sobre o instrumento: tradicionalmente a organização curricular é apresentada no formato de tabela, atendendo pelas denominações 'grade curricular', 'matriz curricular' ou 'estrutura curricular'⁵. A nomenclatura tradicional da grade remete à rigidez da prisão, permitindo pouca flexibilidade do instrumento curricular para incorporar individualidades e alterações. Já os termos 'matriz' e 'estrutura', mais contemporâneos, consentem uma compreensão do currículo como ferramenta de princípio e sustentação, o que libera reconfigurações (dentro de certos limites) e adequações a uma realidade mutável. Assim, será utilizado neste trabalho o termo 'estrutura curricular' como representação formal do currículo, uma vez que não se limita a uma distribuição do conteúdo ao longo do percurso formativo, permitindo a compreensão de outras interações presentes no projeto das experiências de aprendizagem.

⁵ Segundo o dicionário *Michaelis*: GRADE – Armação constituída de barras de ferro ou ripas, paralelas ou em cruz, com intervalos, destinada a proteger ou vedar algum lugar; gradeado, gradeamento, gradil. MATRIZ – O que serve de origem ou fonte; aquilo que gera; o que se considera como fonte ou princípio de algo; manancial. ESTRUTURA – 1. Organização e disposição das partes ou dos elementos essenciais que formam um corpo. 2. Parte de algo que determina sua disposição de espaço e lhe dá sustentação; armação.

Observa-se, no entanto, que as novas possibilidades epistemológicas, metodológicas e tecnológicas apresentadas para os processos educativos não repercutem amplamente nas instituições de formação, que permanecem fixadas predominantemente em uma perspectiva transmissiva do ensino e na aquisição de conteúdos disciplinares.

2 DESENVOLVIMENTO DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL

A existência de cursos de Arquitetura no Brasil remonta ao período colonial. Sofrem forte influência do modelo universitário francês, buscando inspiração na *École Nationale Supérieure des Beaux-arts* e na *École Polytechnique*, herdados da Missão Francesa de 1816 que fundou a Real Academia de Ciências, Artes e Ofícios. Os cursos de Arquitetura, no entanto, nasceram a partir de 1826, ainda sem autonomia e vinculados a cursos de Artes ou Engenharia, como uma ênfase ou especialização. Os currículos do período eram de total responsabilidade da instituição, sem diretrizes governamentais que garantissem sua uniformidade (Vidotto; Monteiro, 2013).

A institucionalização da universidade e do campo profissional da arquitetura no Brasil vieram mais tarde, sendo relativamente contemporâneas, já que o Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto nº 19.851 (Brasil, 1931), e o decreto de regulação do exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor, Decreto nº 23.569 (Brasil, 1933), foram promulgados com apenas oito meses de diferença. Segundo Laverde e Oliveira (2020), no período, existiam apenas cinco cursos de Arquitetura, dentre eles a Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais (a primeira instituição não subordinada a outros institutos, criada em 1930, mais tarde federalizada e integrada à UFMG).

Em 1937, o currículo da Escola Nacional de Belas Artes (nome republicano da Real Academia de Artes e Ofícios) sofre uma alteração que estabelece três áreas em seu currículo: Projeto, Teoria e História e Estrutura (Marques, 1996 *apud* Vidotto; Monteiro, 2013). A separação entre as questões propositivas, teóricas e técnicas serviu como base para a organização departamental dos cursos de Arquitetura e Urbanismo nas mais tradicionais universidades brasileiras e permanece influente ainda hoje. O modelo permite a organização e o equilíbrio de conteúdos nos currículos, mas muitas vezes leva à desarticulação entre as diversas áreas, bem como a dificuldades na aplicação dos conhecimentos técnicos e teóricos na prática.

Embora respondessem desde sua criação às discussões teóricas sobre o campo e à regulamentação profissional, os currículos de Arquitetura e Urbanismo apenas passam a se subordinar a normativas nacionais a partir da Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que criava o Conselho Federal de Educação (CFE), precursor do atual Conselho Nacional de Educação (CNE), e a ele conferia a atribuição de fixar o currículo mínimo e a duração de cursos cujos diplomas fossem requisito para o exercício de atuação profissional liberal. Com isso, o CFE estabeleceu, em 1962, o primeiro currículo mínimo para Arquitetura e Urbanismo, que fixa alguns

conteúdos que devem obrigatoriamente constar nos currículos (Brasil, 1962). A duração do curso deveria ser de cinco anos letivos, sendo posteriormente determinada, pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 159 (Brasil, 1965), uma carga horária mínima de 4.050 horas.

No ano seguinte, a Lei nº 5.194 (Brasil, 1966) redefine novamente o exercício profissional de engenheiros e arquitetos, criando um sistema composto pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e pelos Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREAs) para verificar e fiscalizar suas atividades. As atribuições profissionais são definidas de forma genérica nos artigos 7º e 8º, sem distinção clara sobre o que caberia a cada área. Apenas com a Resolução nº 218 (CONFEA, 1973), ficam estabelecidas 18 atividades de competência de profissionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de níveis superior e médio, sendo que aos arquitetos e engenheiros-arquitetos cabem essas atividades quando "referentes a edificações, conjuntos arquitetônicos e monumentos, arquitetura paisagística e de interiores; planejamento físico, local, urbano e regional; seus serviços afins e correlatos" (Art. 2º).

Em 1968, sob a égide da ditadura militar, foi realizada uma reforma universitária com a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) que redefiniu a própria estrutura das instituições de ensino superior. Para Martins (2009, p. 16), a reforma "produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro". Ao mesmo tempo em que houve uma modernização das universidades públicas e confessionais existentes, com um processo progressivo de estruturação da carreira, uma organização departamental institucionalizada e uma articulação mais clara entre ensino e pesquisa, abriu-se espaço para a criação de um ensino superior privado desarticulado, voltado meramente à transmissão de conhecimentos como estratégia de formação profissional.

Houve então uma nova revisão do currículo de vários cursos, inclusive os de Arquitetura e Urbanismo, também empreendida pelo CFE, no Parecer nº 384 (Brasil, 1969). A carga horária mínima passa a ser de 3.600 horas, que podem ser ministradas em um intervalo de quatro a seis anos. O novo currículo mínimo separou claramente os grupos de conteúdos básico e profissional. Ao contrário da proposta de 1962, que deixava a interpretação dos conteúdos aberta às instituições, os parágrafos do Art. 1º detalham significativamente os conteúdos, chegando ao ponto de sugerir escalas e tipologias arquitetônicas a serem abordadas no item Planejamento Arquitetônico.

Santos Junior (2013) aponta que o currículo foi criticado por acadêmicos e instituições na época de sua elaboração, devido a seu caráter autoritário e desarticulado, mas ficou vigente até a criação das diretrizes curriculares de 1994. Os demais artigos da resolução versavam sobre estágios, biblioteca e viagens de estudo e "denotavam uma visão tecnocrática e padronizadora, indiferente às dinâmicas [...] de procedimentos [...] em andamento nos cursos" (Santos Junior, p. 76). Com isso, o currículo reduziu-se progressivamente a uma simples ferramenta de verificação cartorial de atendimento às normas.

Na esteira das mudanças políticas correntes na década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, o processo de democratização e a promulgação da Constituição de 1988

(Brasil, 2016), a educação passa também por um conjunto de mudanças. O Art. 205 da Constituição converte a educação em direito universal e dever do Estado, incluindo seu papel na formação cidadã e na qualificação profissional. Uma Comissão de Especialistas em Arquitetura e Urbanismo promoveu debates que dariam origem a novas diretrizes curriculares promulgadas em 1994 (Brasil, 1994).

As diretrizes passam a organizar os cursos de Arquitetura e Urbanismo em três partes: Fundamentação, Profissional e Trabalho Final de Graduação. Perdem destaque as bases exatas (Matemática e Física), herança das origens na Engenharia, que devem ser incorporadas de forma aplicada ao ensino de Sistemas Estruturais. A exigência de estudos sociais e ambientais como fundamentação é indício de uma crescente afinidade do campo com as Ciências Sociais. O desenho, no caso, é visto no detalhamento proposto no §3º tanto como representação técnica quanto como uma compreensão plástica e uma coletânea de diversos meios de expressão e comunicação. Embora tenha sido recebido como um marco importante e contado com grande engajamento das instituições profissionais e de ensino, as diretrizes não se configuraram como revolucionárias, embora realizem uma importante atualização das áreas e das terminologias envolvidas na Arquitetura e Urbanismo.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) é promulgada somente dois anos depois (oito anos após a promulgação da nova Constituição), extinguindo definitivamente os currículos mínimos e instituindo as diretrizes curriculares como estruturadoras dos cursos de graduação (definição do Art. 39, §3º, sendo sua aprovação responsabilidade da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação - CNE/CES -, segundo o Art. 9º).

A reformulação subsequente das diretrizes curriculares, em 2006, Resolução CNE/CES nº 06 (Brasil, 2006), traz alterações em aspectos significativos das diretrizes, adequando-as às demandas da nova LDB. São detalhados o perfil do egresso, as competências a serem desenvolvidas e algumas estratégias pedagógicas a serem adotadas, criando também a obrigatoriedade de estágios curriculares e atividades complementares. Em termos de conteúdo, no entanto, o documento praticamente repete os mesmos estabelecidos pelo de 1994, realizando pequenos ajustes de organização e redação. As matérias passam a ser chamadas de núcleos de conhecimentos, mantendo-se a divisão entre fundamentação, profissional e trabalho de curso. A alteração da Resolução CNE/CES nº 02 (Brasil, 2010) é pontual e reproduz o texto aprovado em 2006, permitindo que o Trabalho Final de Graduação seja orientado por professores que não tenham formação em Arquitetura e Urbanismo.

Ao final do mesmo ano de 2010, em que foram instituídas as diretrizes curriculares em vigor para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, a categoria profissional consegue viabilizar a criação de um conselho próprio, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU/BR) e suas contrapartes regionais (Brasil, 2010). A legislação define em seus dois primeiros artigos as atribuições dos arquitetos e dos urbanistas, sendo essa a primeira vez em que o termo foi usado como definição da categoria profissional e de seus campos de atuação. Com isso, a formação profissional ganha destaque na definição das

atribuições profissionais, levando a uma necessidade urgente de revisão das diretrizes curriculares, que se efetivou somente em 2023.

Segundo o Parecer CNE/CES nº 952 (Brasil, 2023), a discussão sobre a revisão das diretrizes curriculares de 2010 já existia desde 2016, mas efetivou-se apenas em 2022. A minuta encaminhada ao CES recebe aval do Colegiado de Entidades Nacionais do CAU (CEAU), sendo aprovada em dezembro de 2023. Na introdução de seu Capítulo II (Art. 8º), a proposta descreve diretrizes para um projeto curricular que não seja puramente conteudista, reconhecendo as especificidades locais e a necessidade de definições claras acerca dos objetivos e dos perfis desejados, da infraestrutura disponível e das estratégias pedagógicas que deverão ser incorporadas. Utiliza o termo ‘organização curricular’ (e não ‘grade’) compreendendo a possibilidade de articulação de diversas formas de aprendizagem, bem como a incorporação de tecnologias inovadoras ao processo de ensino. No entanto, na Seção II, o documento apresenta de forma contraditória uma extensa lista de conteúdos, divididos, como nas versões anteriores, nos mesmos três núcleos de conhecimento: Fundamentação, Profissionais e Trabalho Final de Graduação. Embora os núcleos contem com poucas alíneas (quatro no de Fundamentação e dois nos Profissionais), os itens desdobram-se em diversos conteúdos, nem sempre com vinculação estrita entre si.

Assim, no Núcleo de Fundamentação, verifica-se uma falta de compreensão do grau de generalidade dos conteúdos, que variam em escala e abrangência. Enquanto a Filosofia e a Antropologia abarcam áreas do conhecimento por si só, com repercussões para muito além da Arquitetura e do Urbanismo, as Instalações Prediais são um aspecto secundário da infraestrutura dos edifícios que dificilmente contribui para uma formação inicial estruturadora do percurso discente. Observam-se também defasagens conceituais e concepções ultrapassadas, com a especificidade de um conteúdo de Informática aplicado à Arquitetura, em um momento em que as ferramentas digitais permeiam todas as áreas do campo e do cotidiano contemporâneos. Os elementos de fundamentação propostos nas diretrizes de 2006 e 2010 foram praticamente agrupados (com alterações na alínea a, sem que haja uma conexão disciplinar entre eles).

Em relação ao Núcleo de Conhecimentos Profissionais, são apenas dois itens. Na primeira alínea estão apenas os conteúdos de Teoria e História das áreas de atuação do arquiteto e urbanista, respondendo de fato por um conteúdo específico. A segunda contém todo o restante dos conteúdos profissionais, separados em dezenove temas, muitas vezes com subdivisões internas. Novamente percebe-se uma falta de senso de hierarquia (como exemplo na proposição de vários conteúdos relacionados às infraestruturas urbana e predial ou na separação da habitação de interesse social do restante dos conteúdos de projeto), além da repetição de conteúdos como Instalações Prediais e Desenho Universal. Como os conteúdos profissionais são detalhados entre os artigos 15 e 29, pode-se considerar que os temas poderiam ser agrupados em 15 conteúdos, que somados aos cerca de 10 conteúdos presentes na Fundamentação, totalizaram 25 conteúdos obrigatórios.

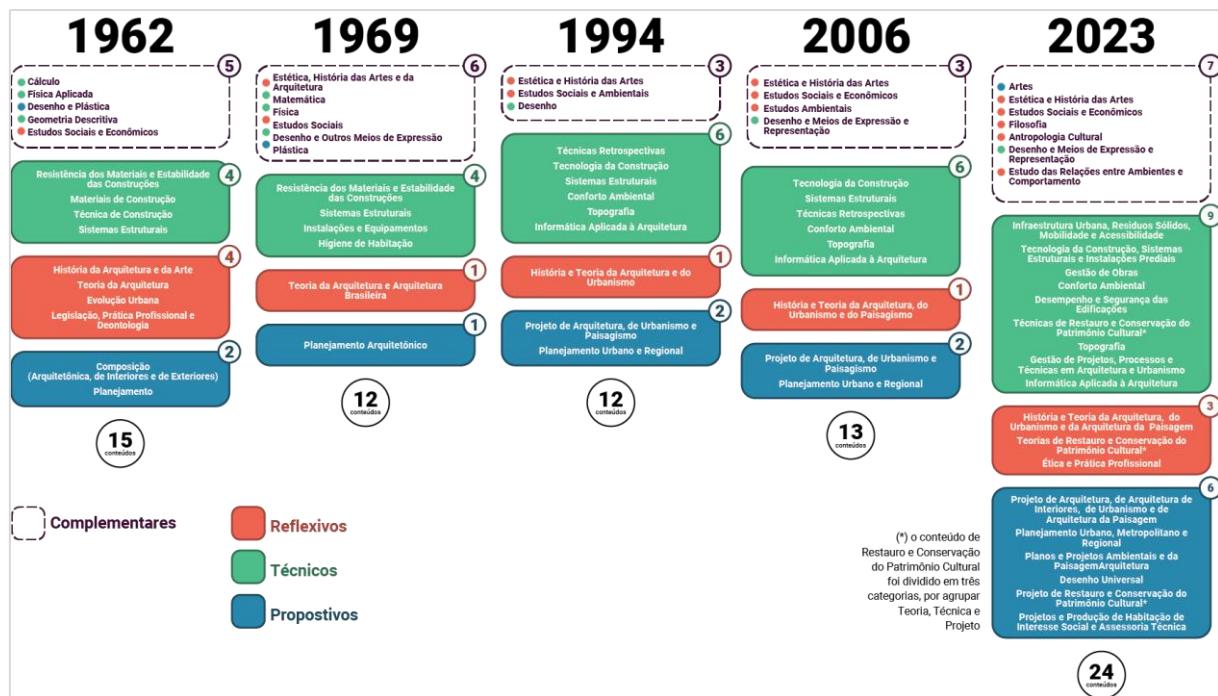
É ainda um ponto presente no parecer e na proposta de resolução a preocupação com a expansão do Ensino à Distância (EaD) na área de Arquitetura e Urbanismo, que sempre foi visto com desconfiança por profissionais e instituições do ramo (ABEA, 2017). No Art. 33 das Diretrizes, fica definido que o curso deve ser oferecido em modalidade presencial e, embora estimule o uso de tecnologias de comunicação e informação (TICs), a proposta determina a realização obrigatória de atividades presenciais, como na orientação do Trabalho Final de Graduação (Art. 14) e na supervisão de Estágio, gerando empecilhos, por exemplo, para que os discentes possam estagiar em outras cidades e sejam orientados remotamente.

Por fim, observa-se que o documento exige que, na carga horária de 3.600 horas, não sejam contabilizados os estágios, as atividades curriculares e as atividades de extensão (Art. 33, §1º). Com isso, o curso de Arquitetura e Urbanismo passaria a contar com 4.428 horas, levando a um efetivo aumento de carga horária total que contraria a Resolução CNE/CES nº 02 (Brasil, 2007). Nela, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, no grupo d, são classificados entre 3.600 e 4.000 horas e, com a alteração, não se enquadrariam em nenhuma categoria proposta pela norma.

Para realizar uma análise comparativa entre currículos mínimos e diretrizes curriculares ao longo do tempo, propõe-se neste artigo uma classificação de seus conteúdos em três categorias-base, de acordo com sua natureza. Foram denominados conteúdos **reflexivos** aqueles que se relacionam com aspectos históricos e teóricos do campo da Arquitetura e do Urbanismo, oferecendo um conjunto de referências e capacidade crítica para a prática cotidiana. Os conteúdos **técnicos** são aqueles ligados à tecnologia, às questões construtivas e à gestão do planejamento, do projeto e da construção de elementos arquitetônicos e urbanísticos. Por fim, os conteúdos **propositivos** são aqueles diretamente relacionados à prática daquilo que se convencionou chamar de planejamento e projeto de arquitetura e urbanismo, englobando também os planejamentos regional, metropolitano e urbano.

Observa-se ainda que alguns conhecimentos propostos nos direcionamentos curriculares são **específicos** da arquitetura e do urbanismo, enquanto outros vinculam-se a diferentes campos de conhecimento, oferecendo suporte às discussões profissionais. Tais conteúdos são associados a uma das três categorias-base de acordo com sua natureza, mas são agrupados em outra classificação, denominados como **complementares**. O quadro com o resumo é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Comparativo entre as diferentes orientações curriculares (currículos mínimos e diretrizes) indicando o tipo e a quantidade de conteúdos propostos



Fonte: elaboração própria

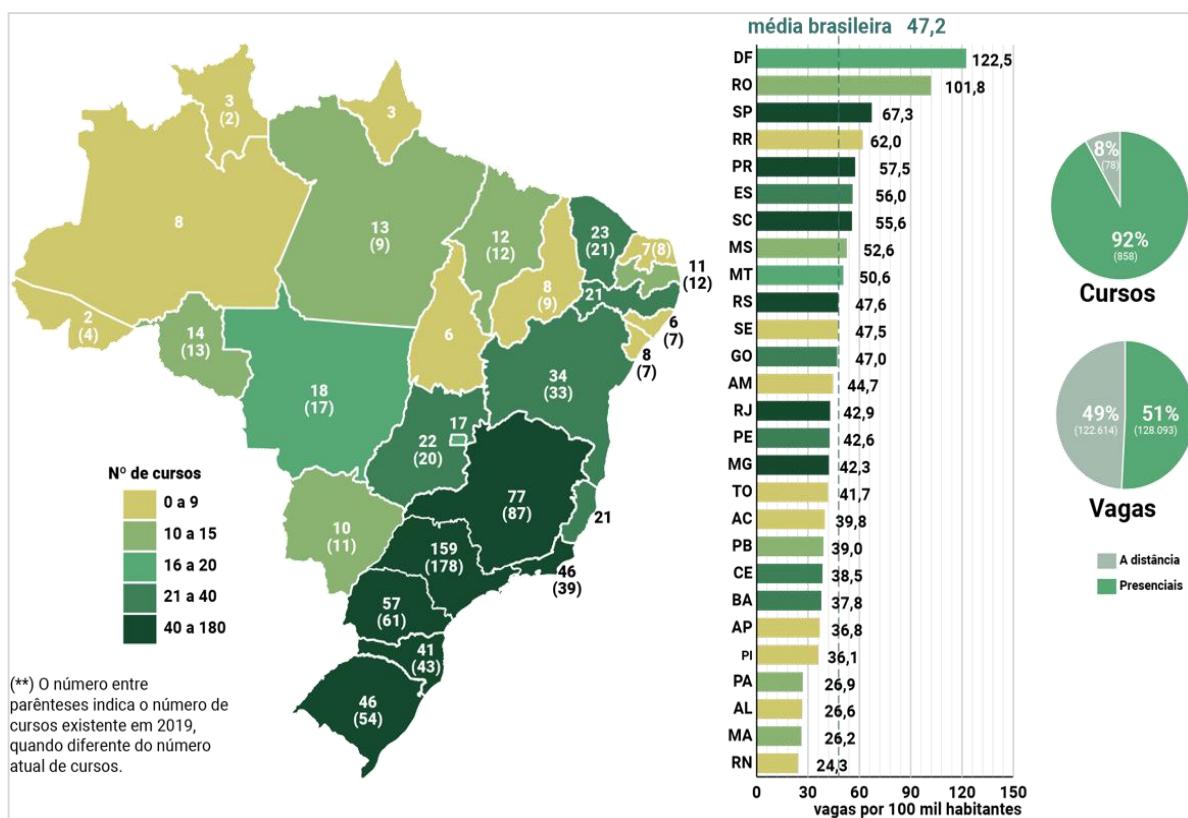
Conclui-se que, embora as regulamentações curriculares tenham buscado ao longo do tempo, em tese, um aumento da flexibilidade e da adaptabilidade das normativas, permitindo um ajuste da formação geral às realidades locais, o que se verifica é um aumento progressivo da obrigatoriedade de determinados elementos na constituição curricular. Busca-se assim evitar distorções que ocorreram especialmente nas instituições privadas, que foram se consolidando ao longo do processo de mercantilização do ensino, iniciado com a reforma universitária de 1968 e intensificado a partir da década de 1990. Observa-se, porém, que, como já foi discutido, o aumento na normatização dificulta a incorporação de inovações ao processo de ensino-aprendizagem e cria um atendimento burocrático às regulamentações que nem sempre refletem um aumento na qualidade. Depreende-se ainda que as diretrizes curriculares não se descolaram completamente do caráter conteudista dos currículos mínimos, nem de uma vinculação estrita às atribuições profissionais, abordando apenas de forma periférica as habilidades necessárias à proposição espacial e ao exercício profissional crítico.

3 PANORAMA DA OFERTA DE CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

O Brasil conta, em 2024, com 936 cursos de Arquitetura e Urbanismo cadastrados na plataforma e-MEC, que oferecem 250.707 vagas (cerca de 123 vagas para cada 100 mil habitantes). Esse número, no entanto, inclui cursos classificados como "não iniciados", "em extinção" ou "extintos", sendo a quantidade de cursos efetivamente "em atividade" menor que o total cadastrado. Contabilizando apenas essa última categoria, são 673 cursos com 163.414 vagas (cerca de 80 vagas para cada 100 mil habitantes). É importante notar que no Relatório Síntese de Área, de 2019 (INEP, 2019), foram avaliados 723 cursos, indicando que, embora o número de cursos registrados tenha crescido, os que estão atualmente em atividade reduziram em cerca de 7%.

Os cursos são majoritariamente em caráter presencial, mas, em termos de oferta de vagas, há um equilíbrio entre a oferta presencial e à distância (Figura 2). Assim, a oferta de vagas por curso é significativamente maior nos cursos à distância, o que também permite o atendimento a um público geograficamente disperso pelo território nacional. Observa-se que, caso as novas diretrizes curriculares de 2023 entrem em vigor exatamente no formato atual, será inviável a oferta de cursos inteiramente na modalidade à distância (sendo vedada mesmo a oferta à distância de unidades curriculares inteiras). Com isso, espera-se uma súbita redução na oferta de vagas ao longo dos próximos anos, gerando possivelmente um déficit em relação à procura por novos candidatos e na redistribuição de discentes matriculados nos cursos à distância.

Figura 2 – Distribuição de cursos de Arquitetura e Urbanismo e suas vagas por estado e modalidade



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma e-MEC, do Relatório de Área do Enade 2019 e do IBGE

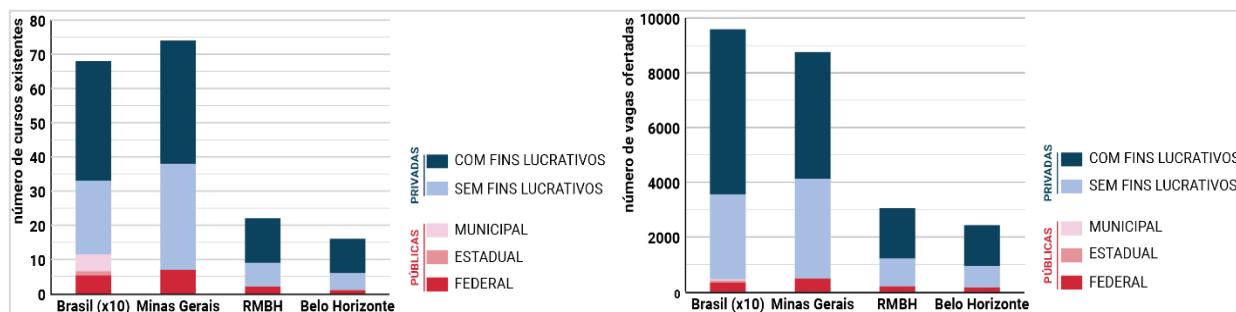
Quando são observados apenas os cursos presenciais, verifica-se uma distribuição irregular dos cursos pelo Brasil, com grande concentração nas regiões Sudeste e Sul. Quando, porém, é avaliada a distribuição de vagas em relação à população, encontra-se uma situação menos previsível, com estados como Rondônia apresentando uma maior disponibilidade de vagas proporcionais do que estados como Rio de Janeiro e Minas Gerais. Percebe-se ainda que houve uma redução no número de cursos nas regiões Sul e Sudeste (exceto no Rio de Janeiro), com aumento discreto desse número em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do Brasil e abriga o segundo maior número de cursos. Houve, porém, uma redução nos cursos presenciais em comparação com o número avaliado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e foi indicado o fechamento de 10 cursos, uma redução de 11,5%. Quanto ao número de vagas ofertadas por 100 mil habitantes, o curso fica apenas na 16^a posição, com uma média de 42,3 vagas por 100 mil habitantes, valor abaixo da média nacional de 47,2 vagas por 100 mil habitantes (INEP, 2019).

Em relação às categorias administrativas das instituições ofertantes, verifica-se uma prevalência do ensino privado sobre o público (Figura 3). Minas Gerais é o estado que abriga o maior número de Instituições de Ensino Superior (IES) federais,

totalizando 22 entre institutos e universidades. Destes, apenas sete oferecem cursos de Arquitetura e Urbanismo, não havendo oferta nessa área em nenhuma IES estadual ou municipal.

Figura 3 – Distribuição de cursos de Arquitetura e Urbanismo e suas vagas tipo de instituição (privada ou pública) e esfera (municipal, estadual, federal)



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma e-MEC

Os registros do e-MEC demonstram a prevalência da oferta privada de cursos de Arquitetura e Urbanismo e indicam que é ainda maior quando consideramos o número de vagas disponíveis, já que as instituições privadas costumam aceitar um número maior de alunos. As instituições públicas representam 9,5% dos cursos no estado, mas apenas 5,4% das vagas.

Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a qualidade desses cursos, partindo tanto de uma análise qualitativa de suas estruturas curriculares quanto do desempenho de seus discentes no Enade.

4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Os resultados aqui avaliados referem-se ao Enade 2019, realizado no dia 24 de novembro de 2019, o último a ter seus resultados divulgados antes da realização desta pesquisa. O Enade faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861 (Brasil, 2004), "com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes", nos termos previstos pela LDB de 1996. O Enade é aplicado a um conjunto de cursos em ciclos de três anos, sendo que o ciclo mais recente a avaliar os cursos de Arquitetura e Urbanismo foi realizado em 2023. O relatório de área (INEP, 2019) informa que a avaliação é composta por um componente de formação geral (25% da nota) e um componente específico (75% da nota), elaborados por duas comissões assessoras, sendo a segunda organizada pela Comissão Assessora da Área de Arquitetura e Urbanismo. Ambos os componentes contam com questões objetivas e discursivas. A metodologia de cálculo do Conceito Enade, a partir dos resultados da avaliação, é dada pela Nota Técnica nº 05/2020/CGCQES/DAES (INEP, 2020).

É importante observar que a metodologia adotada não permite comparações entre edições ou entre diferentes áreas no mesmo ano, apenas entre cursos de mesma área em um mesmo ano. Complementam o Enade, o Questionário do Estudante (68 questões preenchidas *online*), o Questionário dos Coordenadores de Curso e o Questionário de Percepção da Prova (nove questões respondidas ao final da prova). Os cursos avaliados têm seu desempenho detalhado em relatórios de curso disponibilizados pelo Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para avaliar o desempenho das estruturas curriculares, foram selecionados os cursos com **nota Enade igual ou superior a quatro (4) no estado de Minas Gerais**, com conceitos obtidos a partir da plataforma e-MEC. Observa-se que, embora o relatório de área de 2019 informe a avaliação de 87 cursos no estado, apenas 46 receberam conceitos naquele ciclo. Na presente pesquisa, o desempenho do curso é vinculado apenas a seu conceito Enade, sem considerar o desempenho detalhado em questões específicas.

Além disso, foram avaliadas as questões do Questionário do Estudante que apresentavam relação com o projeto pedagógico e a estrutura curricular (questões de 27 a 36 e de 47 a 49), não considerando as respostas de itens referentes ao corpo docente ou à infraestrutura. Os discentes deveriam responder com seis opções: a) discordo totalmente; b) discordo; c) discordo parcialmente; d) concordo parcialmente; e) concordo; e f) concordo totalmente. As respostas foram compiladas em dois gráficos, que agrupam os valores de todas as instituições analisadas. O primeiro mostra o percentual da resposta "Concordo totalmente" e outro mostra o percentual de todas as respostas concordantes ("Concordo parcialmente", "Concordo" e "Concordo totalmente").

Foram ainda avaliadas as questões 02, 07 e 08 do questionário de percepção da prova. A questão 02 versava sobre o grau de dificuldade do componente específico, com as seguintes opções de respostas: a) muito fácil; b) fácil; c) médio; d) difícil; e e) muito difícil. Foram atribuídos valores de 1 (para a opção A) a 5 (para a opção E) a cada uma das respostas e calculadas as médias dos valores mencionados para cada alternativa, ponderada pelo percentual de respondentes. O resultado foi um índice que representava a percepção geral de dificuldade no componente que variava na mesma escala (de 1 a 5). A questão 07 perguntava sobre a existência de dificuldades específicas na realização da prova. Nesse caso, considerou-se relevante levantar o percentual de respostas. A escolha da letra A, *A) Desconhecimento do conteúdo*, indicava lacunas de conteúdo na formação do discente, com viés negativo sobre a análise do currículo. A decisão pela alternativa E, *E) Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova*, indicava o percentual sem nenhum tipo de dificuldade, com viés positivo para a análise. As demais alternativas relacionavam-se à prova em si e ao estado de espírito do respondente, sem relação com sua formação profissional. Por fim, a questão 08 investigava, considerando apenas as questões objetivas, o grau de conhecimento dos conteúdos. Para cada curso, foi calculada a somatória do percentual de respostas D e

E, em que o discente informava ter estudado e aprendido a maioria ou a totalidade dos conteúdos avaliados.

A análise dos questionários ajuda a qualificar o resultado geral no exame, já que indica quais respondentes consideraram que seu desempenho foi afetado pela ausência de conteúdos em sua formação. Esse fator é particularmente importante para avaliar se a flexibilidade nas estruturas curriculares levou a lacunas na formação percebida pelos estudantes.

Em paralelo, foram avaliadas as matrizes curriculares e, quando disponíveis, os PPCs dos cursos que atendiam ao critério de desempenho no Enade. Os currículos foram avaliados de acordo com três conjuntos de critérios:

- a) cargas horárias total, prática, teórica e integrada: a contabilização da carga horária total do curso, incluindo todas as atividades, inclusive estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Para cálculo das cargas horárias prática, teórica e integrada foram incluídas apenas as disciplinas, desconsiderando as unidades curriculares dos tipos acima mencionados. Foram consideradas cargas horárias integradas aquelas pertencentes a disciplinas com cargas horárias prática e teórica em sua composição ou que mencionaram explicitamente seu caráter integrado. Nesse último caso, a carga horária era dividida entre carga prática e teórica igualmente ou de acordo com a distribuição mencionada no currículo;
- b) cargas horárias obrigatória e opcionais: a análise considerou apenas disciplinas, sem contar cargas horárias de estágio, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Disciplinas com os nomes mencionados, atribuídas a um período específico, foram consideradas obrigatórias, mesmo que não houvesse menção à obrigatoriedade no material. Foram consideradas opcionais, as unidades curriculares optativas e aquelas com caráter de bloco, ou seja, que exigiam uma determinada carga horária cursada em determinada área ou tema sem exigência de disciplinas específicas;
- c) requisitos: foram avaliados o número de disciplinas com pré-requisitos (unidades curriculares que devem ser cursadas com aprovação antes da matrícula na disciplina) ou correquisitos (unidades curriculares que devem ser cursadas concomitantemente com a disciplina) e a carga horária total das disciplinas com requisitos. Além disso, foi calculado um índice que pondera a carga horária com requisitos pelo número de requisitos necessários. Esse valor é calculado a partir do somatório da carga horária de cada disciplina com correquisitos ou pré-requisitos multiplicada pelo número de requisitos da disciplina, dividido pela carga horária total do curso. Isso significa que quanto maior o número de requisitos e a carga horária de uma disciplina,

maior seu impacto no aumento do índice de requisitos. Novamente foram desconsiderados os estágios e os trabalhos de conclusão de curso.

A contabilidade permitiu avaliar, comparativamente e de forma objetiva, a integração entre teoria e prática proposta pelo currículo (critério 1), bem como seus graus de flexibilidade e liberdade (critérios 2 e 3 combinados). Os resultados quantitativos foram comparados ao desempenho objetivo dos discentes (conceito Enade do curso) e com as respostas aos questionários complementares.

Por sua vez, os projetos pedagógicos foram analisados segundo os critérios:

- a) autonomia: capacidade de o aluno decidir sobre seu próprio percurso, incluindo organização temporal e ênfases, e de desenvolver metodologias pessoais com reflexão crítica. Em termos de currículo, está vinculada diretamente à flexibilidade;
- b) flexibilidade: capacidade de mudar o conteúdo das disciplinas em alguma medida, bem como a sequência de suas ofertas;
- c) integração: horizontalidade (integração de conteúdos concomitantes), verticalidade (possibilidade de que uma unidade curricular seja cursada por alunos em diferentes estágios do curso) e aplicabilidade (articulação entre teoria e prática).

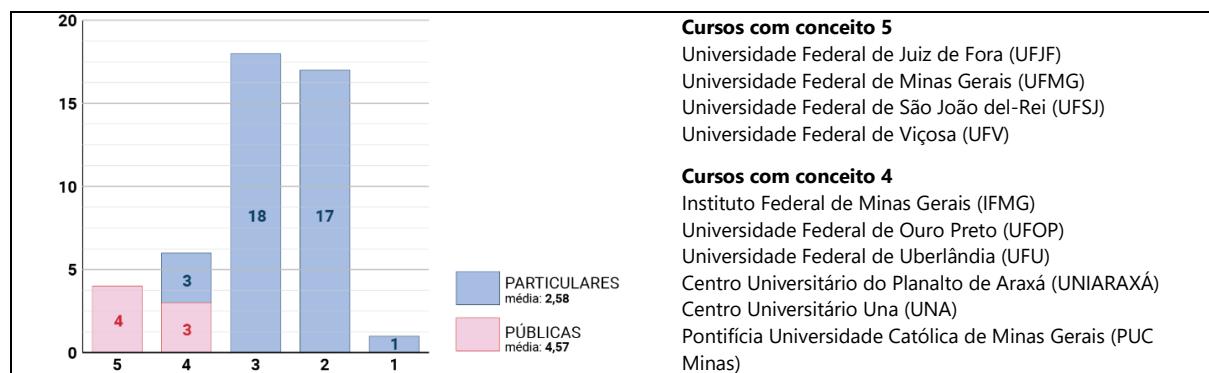
À medida que o objetivo central desta análise é questionar a rigidez das estruturas curriculares, demonstrando como projetos pedagógicos mais flexíveis e autônomos podem, ao contrário, promover melhores desempenhos, a leitura dos PPCs disponíveis procurou identificar a presença ou não de tais conceitos em cada proposta de curso, ainda que nomeados de outras formas. Foi também realizada a comparação desses textos com as estruturas curriculares, com o objetivo de averiguar se há rebatimento entre as ideias lançadas anunciadas no projeto e a grade das disciplinas.

5 RESULTADOS

Em relação ao conceito Enade dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Minas Gerais, verificou-se que apenas dez deles obtiveram conceitos iguais ou superiores a 4. O resultado indica uma prevalência da qualidade das instituições públicas cujos cursos obtiveram em média o conceito 4,57, enquanto os cursos particulares apresentaram uma média de apenas 2,58. As instituições federais compõem a totalidade dos cursos que atingiram o conceito 5 (quatro cursos), sendo que os restantes (três cursos) obtiveram conceito 4, juntamente a três instituições particulares. Observa-se que entre essas instituições, o curso da UFMG é tradicionalmente visto como referência, já que se trata do mais antigo do estado e o mais consolidado em termos de pesquisa, ensino e extensão, tendo inclusive formado parte significativa dos docentes que hoje atuam nos demais cursos. No entanto, é um dos cursos que não

disponibiliza em sua página oficial seu PPC, sendo possível acessar apenas a grade curricular por meio de seu sistema acadêmico. Também não foram localizados os projetos pedagógicos dos cursos da UFOP, da PUC Minas e da UNIARAXÁ. No último caso, mesmo o currículo apresentado não conta com informações completas, como pré-requisitos de unidade curricular, criando restrições em sua análise. O resultado é mostrado na Figura 4.

Figura 4 – Distribuição dos conceitos Enade para cursos de Arquitetura e Urbanismo em Minas Gerais



Fonte: elaboração própria a partir de dados dos Relatórios de Curso do Enade 2019

Em relação aos projetos pedagógicos dos cursos disponíveis, foi elaborado o seguinte quadro-síntese (Quadro 1), partir dos critérios metodológicos previamente informados:

Quadro 1- Síntese da avaliação dos PPCs

	Autonomia			Flexibilidade			Integração			Coluna 1 tema mencionado
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
IFMG	Red	Red	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	
PUC MINAS	Grey									
UFJF	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	
UFMG	Grey									
UFOP	Grey									
UFSJ	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
UFU	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	
UFV	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	
UNA	Green	Red	Red	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	
UNIARAXÁ	Grey									

Coluna 2 conceito equivalente
Coluna 3 Reflete na estrutura curricular
Legenda
Sim
Parcial
Não

Fonte: elaboração própria

Observa-se que quase todos os PPCs mencionam a palavra 'autonomia', mas, em sua maioria, como citação rápida e abstrata. Isso significa que o termo encontra pouco rebatimento prático nas estratégias de aplicação e, muitas vezes, ele se apoia na própria ideia de que, garantindo a flexibilidade, automaticamente existe o desenvolvimento de um alunado autônomo. Há, de fato, relação entre ambos os termos, mas a maioria das propostas apoia-se em subdivisões simples ou em oferta limitada de unidades optativas – o que se reflete na análise da Tabela 1 a seguir como uma compreensão da existência parcial ou nula dos termos. O mesmo acontece com o termo 'integração', chamado também de 'transversalidade' e 'interdisciplinaridade', muito dependentes de articulação entre os professores (por vezes Colegiado e NDE), o que se revela muito frágil. Em relação às matrizes curriculares, os resultados em termos de carga horária são expressos na Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição das cargas horárias dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Minas Gerais

IES	CH						Requisitos		
	T	P	T + P	OB	OP + BL	Total	UCs	CH	Índice
IFMG	1360	1230	1975	2340	240	3600	10	660	0,28
UFV	1530	990	1470	2685	240	3915	36	2190	1,43
UFU	1785	1305	2145	3090	240	3960	0	0	0,00
UFJF	1635	810	1455	2445	240	3600	24	720	0,55
UFOP	1665	1095	1980	2700	120	3600	37	2160	7,62
UFMG	1225	1100	705	2325	810	3600	12	825	0,43
UFSJ	1089	1221	528	825	2013	3600	1*	165	0,20
PUC-MG	1480	2330	370*	3750	320	4220	13	1160	6,12
UNA**	1120	1600	60	3100	0	3600	0	0	0,00
Uniaraxá	2100	1280	1080	3180	40	3610	-	-	-

* Não foram considerados os Seminários de Integração (80 ha), que parecem ter caráter teórico.

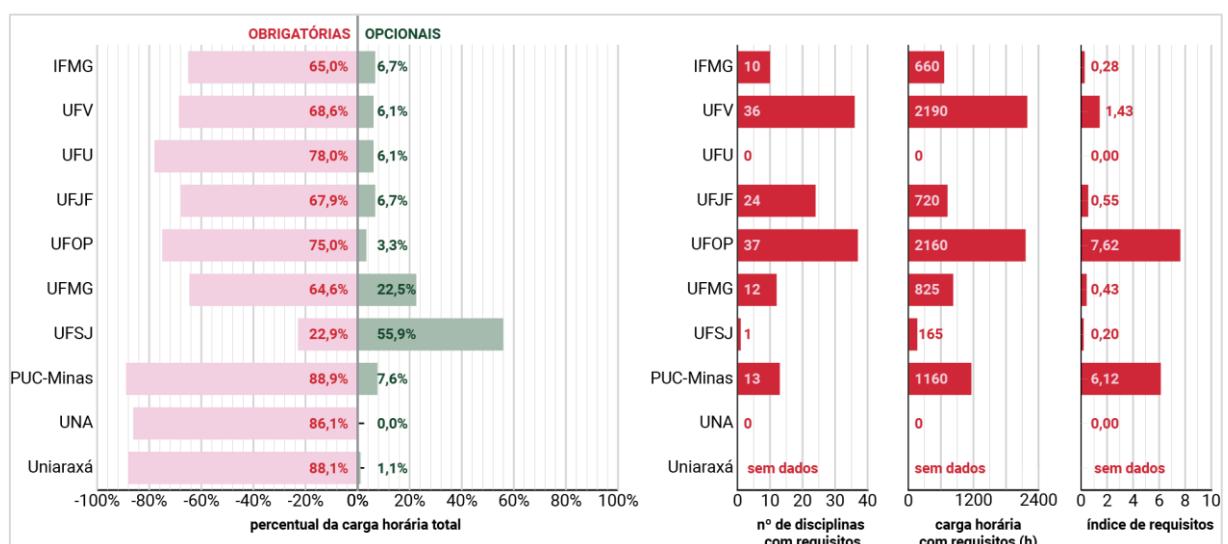
** A instituição não apresenta uma grade curricular específica e clara com as características das disciplinas.

Fonte: elaboração própria a partir das estruturas curriculares dos cursos

Observa-se que a maioria dos cursos se aproxima da carga horária mínima proposta nas diretrizes curriculares. As exceções são os cursos da UFV e da UFOP, com carga horária em cerca de 10% acima da mínima, e da PUC Minas, que tem carga horária 17% acima da mínima. Não se observa correlação entre a carga horária total e o desempenho no Enade, já que, entre os três cursos, apenas a UFV recebe conceito 5.

Em relação à natureza teórica ou prática das unidades curriculares, verifica-se que a maior parte dos cursos prioriza disciplinas teóricas que superam a carga horária prática (Figura 8). São exceções apenas a UFSJ, por margem estreita, a UNA e a PUC Minas. Em relação à integração entre teoria e prática, os cursos que apresentam as maiores cargas horárias são IFMG, UFU e UFOP, com cerca de 55% da carga horária nessa categoria. Observa-se que, embora cursos como UFSJ e UNA mencionem em seus PPCs a importância da integração entre teoria e prática, isso não se reflete na quantidade de carga horária disponível para essa integração, já que seus currículos apresentaram percentuais comparativamente baixos de disciplinas integradas.

Figura 1 – Obrigatoriedade e requisitos das disciplinas por curso



Fonte: elaboração própria

Em relação à obrigatoriedade das disciplinas (Figura 5), observa-se uma grande diferença entre a UFSJ e a UFMG para as demais. As outras universidades públicas têm em média 240 horas de optativas, com percentuais em torno de 6% da carga horária total. No caso das instituições particulares, essa proporção é ainda menor, com quase 90% do currículo tendo caráter obrigatório. Enquanto isso, a UFMG apresenta flexibilidade na escolha de quase um quarto de sua carga horária, e a UFSJ, em mais da metade da carga horária. Observa-se que a maior parte dessa carga não é oferecida como optativa, mas como um conjunto de disciplinas em bloco, que demanda uma determinada carga horária em um tema ou área e que permite que o discente escolha as disciplinas específicas a serem cursadas dentro de um conjunto de opções disponíveis. No caso da UFMG, os blocos estão disponíveis apenas para as disciplinas de Projeto no meio do curso (denominadas PFLEX). No caso da UFSJ, os blocos são

diversificados e compreendem tanto disciplinas teóricas (denominadas Módulos e organizadas em cinco áreas) quanto práticas (denominadas Estúdios), distribuídas nos níveis intermediário (do 3º ao 6º período) e avançado (no 8º e no 9º período).

Para além da obrigatoriedade das disciplinas, percebe-se também que alguns cursos utilizam de forma mais sistemática pré-requisitos, que tendem a tornar o curso mais rígido. Também tornam mais difícil que alunos reprovados retomem o fluxo previsto do curso, criando problemas de retenção e de oferta de disciplinas.

Os cursos da UFV e da UFOP são aqueles que mais exigem pré-requisitos em suas disciplinas. Também são aqueles que mantêm em sua estrutura curricular mais unidades curriculares das áreas exatas. No caso da UFOP, na maior parte das disciplinas a partir do 3º período, é exigida aprovação em todas as disciplinas cursadas dois semestres antes. Por essa razão, a UFOP obteve o maior resultado no índice de requisitos, já que demanda um conjunto crescente e numeroso de requisitos para cada semestre a partir do 3º. A estrutura curricular da UFV teve o terceiro maior índice, mas ainda muito inferior ao das duas primeiras colocadas (seu índice é mais de 80% menor do que o da UFOP). Dentre as instituições particulares, a PUC Minas apresenta os maiores indicadores nesse critério, embora os requisitos estejam concentrados apenas em algumas disciplinas.

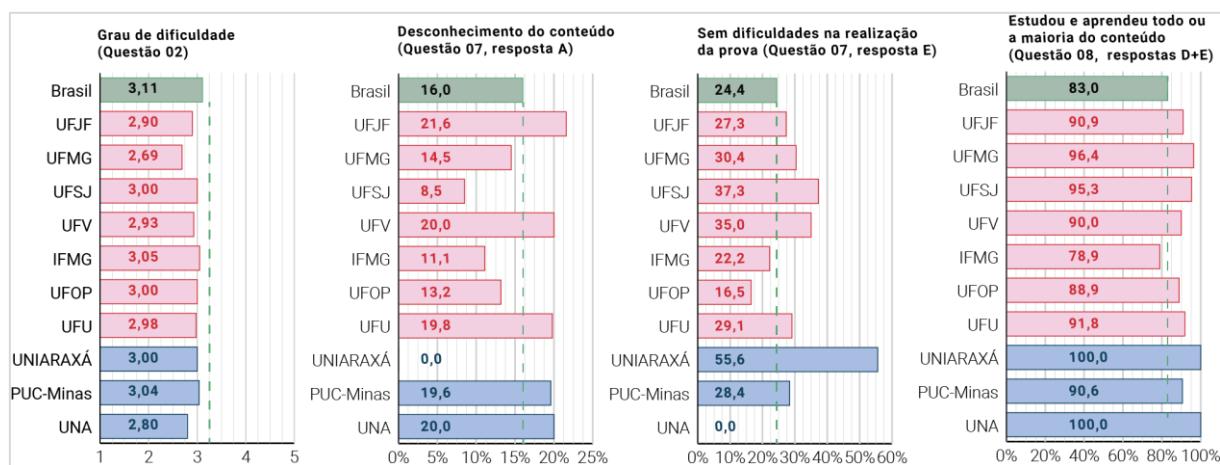
No outro extremo, UFU e UNA não exigem nenhum pré-requisito, embora as disciplinas sejam atribuídas a um período específico. Com isso, sugerem um percurso estruturado e linear ao discente, mas permitem que ele remaneje a ordem de curso ou compense eventuais reprovações. A UFSJ tem uma estratégia mais radical, em que praticamente não há disciplinas específicas como pré-requisitos e grande parte das disciplinas não pertencem a um período específico. A maior parte dos requisitos é definida na forma de percentuais de carga horária cursada nos blocos, resultando no terceiro menor índice de requisitos do grupo.

Observa-se que não há uma relação direta entre a flexibilidade e o desempenho objetivo no Enade. Os dois cursos com maior carga horária opcional (UFMG e UFSJ) obtiveram conceito 5. Os cursos da UFV e da UFJF, que também obtiveram nota 5, têm uma carga horária obrigatória próxima à da UFMG, embora com uma carga horária opcional menor. Porém, observa-se que a flexibilidade em ambos é reduzida pelo maior número de pré-requisitos, em especial na UFV, que conta com a maior carga horária com requisitos dentre todas as instituições avaliadas (2.190 horas) e tem o terceiro maior índice de requisitos (1,43). Isso, no entanto, não prejudicou a avaliação de seus discentes. Observa-se ainda que as instituições com a maior carga horária obrigatória, no caso as três IES particulares, não obtiveram um resultado melhor.

Tendo em vista as diferentes formações propostas e a baixa correlação com o desempenho objetivo dos discentes, pode-se avaliar, para além do conceito Enade, a percepção dos discentes sobre a prova e sua formação, a partir das perguntas elencadas na metodologia, constantes nos questionários complementares ao exame. A atribuição do grau de dificuldade do componente específico da prova pode ser verificada nas respostas à questão 02 do Questionário de Avaliação da Prova. A

percepção da dificuldade pode ainda ser triangulada pela resposta à questão 07, em que os discentes especificaram as dificuldades enfrentadas na prova. Os resultados são apresentados na Figura 6.

Figura 2 – Índice de percepção do grau de dificuldade relativo ao componente específico (questão 02) e percentual de respostas às questões 07 e 08



Fonte: elaboração própria

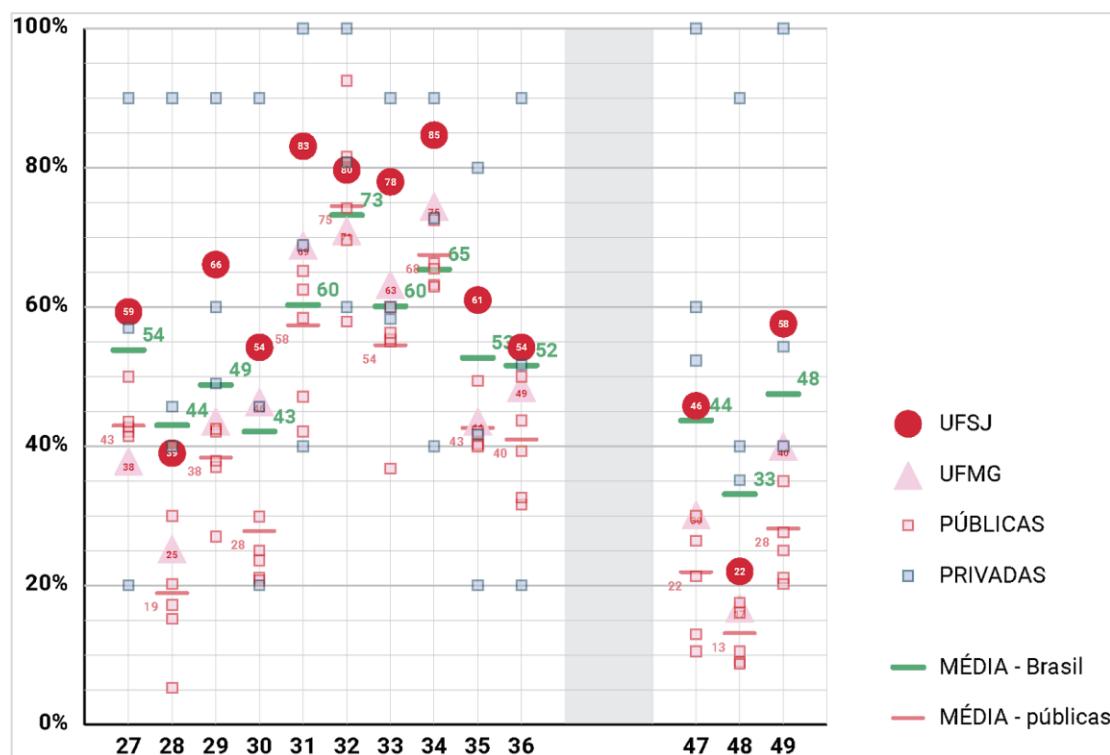
Percebe-se que os estudantes da UFMG indicaram um menor grau de dificuldade na realização do exame, embora todos os resultados se aproximem do valor de 3,00, correspondente a um nível de dificuldade médio. Verifica-se também que a percepção de dificuldade média dos respondentes dessas instituições é menor do que a média nacional, o que é condizente com o bom desempenho das instituições

Na análise conjunta dos gráficos, vê-se que, embora na UFSJ tenha sido avaliado o grau de dificuldade do exame com valores acima dos apresentados na UFJF, na UFMG, na UFV e na UFU, foi na qual menos foi relatado desconhecimento do conteúdo dentre todas as instituições públicas. No grupo, esse curso também figura com o maior percentual de respondentes que afirmam não ter tido nenhuma dificuldade na realização da prova. A UFMG também apresentou pouco problema de desconhecimento do conteúdo e um percentual comparativamente alto de pessoas que não apresentaram dificuldades no exame, no entanto, deslocou-se da 1^a para a 3^a posição na avaliação de dificuldades. Na UFJF e na UFV, apesar do bom desempenho no exame, relataram-se percentuais de desconhecimento do conteúdo comparativamente altos, acima da média nacional. Chama a atenção ainda as respostas encontradas na UNIARAXÁ, nas quais nenhum respondente declarou desconhecer os conteúdos e mais de 55% deles afirmaram não ter enfrentado nenhuma dificuldade na resposta da prova, apesar do grau de dificuldade médio atribuído ao componente específico.

Em relação ao conhecimento dos conteúdos, indicado nas respostas à questão 08, mostrado na Figura 3, verifica-se que a maioria das instituições avaliadas tiveram desempenho superior à média nacional, percentuais de resposta positiva, quando os

discentes afirmam ter estudado todo ou a maioria do conteúdo avaliado, muitas vezes acima de 90% em oito dos dez cursos analisados.

Figura 3 – Percentual dos discentes que responderam "Concordo Plenamente" às perguntas, por instituição, além das médias brasileiras e das instituições públicas



Fonte: elaboração própria.

Observa-se que a média das respostas dos discentes de instituições públicas mineiras está abaixo da média brasileira para todas as perguntas, exceto a 32 e a 34, que versam, respectivamente, sobre trabalho em equipe e desenvolvimento da capacidade crítica. Os níveis das instituições públicas foram particularmente baixos em relação às perguntas 28 e 48, que dizem respeito à aplicação prática dos conteúdos em estágios e na vida profissional e na pergunta 30, que questiona se as abordagens de ensino foram inovadoras. Isso pode ser um indicador de uma desconexão entre o ensino superior público e o mercado de trabalho em geral ou pelo menos na percepção ou na expectativa que o discente tem sobre o mercado de trabalho.

Neste questionário, a UFMG apresentou respostas levemente acima da média que as outras instituições públicas (cerca de 7,3 pontos percentuais acima, em média), mas com vários resultados ainda abaixo da média nacional. Seu melhor desempenho foi na pergunta 35, relacionada à capacidade de pensamento crítico e à sua aplicação em prol da resolução de problemas sociais. A UFSJ, por sua vez, apresentou respostas médias significativamente acima de suas compares públicas (cerca de 20,5 pontos percentuais acima, em média), com resultados acima da média nacional em todas as perguntas, exceto a 28 (relacionada aos estágios). Percebe-se um grau de concordância particularmente alto nas respostas às questões 31 a 34, que tratam de competências

mais gerais, não estritamente conectadas ao exercício profissional, como consciência ética, trabalho em equipe, capacidade de reflexão e argumentação e pensamento crítico. Como nas demais IES públicas, o pior desempenho da UFSJ foi na aplicabilidade dos conteúdos em estágios e na vida profissional (perguntas 28 e 48). Na maior parte das questões, seu desempenho fica abaixo apenas do curso da UNIARAXÁ, cujos discentes tiveram, também neste questionário, uma resposta excepcionalmente positiva, com concordância plena às questões igual ou superior a 90%.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na avaliação dos resultados do Enade 2019, destaca-se o melhor desempenho das instituições públicas, que representam a totalidade dos cursos mais bem-avaliados e com resultados sempre acima do conceito 4. Embora algumas universidades com estruturas curriculares mais tradicionais tenham obtido boas classificações no Enade, observou-se também que os cursos com estruturas mais flexíveis apresentaram resultados objetivos (Conceito Enade) iguais ou superiores na avaliação nacional. Reforça-se aqui a análise de que a flexibilização dos percursos não implica perda de conhecimentos, habilidades ou mesmo conteúdo. Na verdade, os resultados do questionário aplicado pelo INEP indicam uma maior adesão aos processos pedagógicos dos alunos egressos de cursos mais flexíveis, que não só percebem um desenvolvimento maior de habilidades profissionais relevantes, mas não vinculadas ao conteúdo específico, como também uma maior aplicabilidade de seu aprendizado na vida prática e na vida profissional. É relevante observar que ainda há maior preocupação com o currículo que com os projetos pedagógicos, muitas vezes ausentes ou existentes, mas não divulgados publicamente. Tal fato possivelmente correlaciona-se a uma escolha de propostas pedagógicas mais conteudista, que tendem a uma maior rigidez e ignoram estratégias auxiliares que possam viabilizar uma gestão mais complexa dos percursos. Observa-se que a questão da flexibilidade demanda uma estrutura de pensamento mais aberta, sistemas de gestão mais complexos e, consequente, um afastamento dos processos tradicionais. Nesse sentido, destaca-se também a utilização ainda ampla do termo 'grade curricular' – denotando um atrelamento a uma lógica ultrapassada e disciplinar – enquanto outras já substituíram a nomenclatura para se aproximar de ideias menos rígidas e potencialmente mais afeitas a adaptações e mudanças, sempre necessárias no cenário da educação.

Outro elemento importante é a constatação de que as novas diretrizes curriculares em aprovação para os cursos de arquitetura e urbanismo caminham na direção oposta a um pensamento de estrutura de organização mais adaptativa, centrada no desenvolvimento de habilidades em detrimento de conteúdo. Novas formas de ensino-aprendizagem colocam-se em pauta de modo cada vez mais acelerado, em um contexto no qual a atualização das ferramentas (como programas de computador e interfaces de tecnologias de informação) que instrumentalizam os modos de conhecimento envolve sua veloz substituição. Desse modo, parece pouco promissor aumentar tanto a carga horária quanto o número e a especificidade dos

conteúdos curriculares, o que aumenta a dificuldade de envolvimento, o tempo de atenção e de cognição e as possibilidades de utilização de espaço, técnicas e instrumentos por parte do alunado. Só estruturas mais flexíveis serão capazes de acompanhar a velocidade das mudanças na realidade e as pressões da realidade sobre as estratégias de educação que se refletem nas demandas de formação de futuros profissionais. Acontecimentos recentes, como o desenvolvimento e aplicação das tecnologias da informação e comunicação, o advento da pandemia da covid-19, as propostas de alterações na educação básica têm demonstrado a urgência de novas demandas e a presença de experiências híbridas, presenciais e não presenciais, nos ambientes educacionais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, R. **Projeto político pedagógico**: conceituação e definição. Texto utilizado na disciplina Elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de aperfeiçoamento Mineração, Rompimento da Barragem e Revitalização: desafios para a educação; Programa Formação Continuada de Educadores da rede pública dos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão, em Minas Gerais – PEBRID. Belo Horizonte: UFMG, 2024. Disponível em: <https://www.escoladoriodoce.fae.ufmg.br/leituras-do-curso/rojeto-politico-pedagogico-diagnostico-e-construcao/>. Acesso em: 14 out. 2024.

ABEA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Aprender arquitetura e urbanismo à distância não funciona**. Brasília: ABEA, 2017. Disponível em: http://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/20170126_abea_carta_contra_ead_em_ae-1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5.800. 15 abr. 1931. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 23.569, de 11 de dezembro de 1933. Regula o exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23.441, 12 dez. 1933. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966**. Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5194.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasil: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010**. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12378.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CFE nº 336, de 4 de dezembro de 1962.** Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Arquitetura e Urbanismo. Documenta: Brasília, n. 10, p. 42-44, dez. 1962.

BRASIL. **Parecer CFE nº 384, de 10 de junho de 1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Arquitetura. Documenta: Brasília, n. 102, p. 91-97. jun. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 334, de 8 de maio de 2019.** Institui a orientação às diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores. Brasil: MEC, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 952, de 6 de dezembro de 2023.** Revisão da Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256931-pces952-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 159, de 14 de junho de 1965. Determina a duração mínima para cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5.874. 23 jun. 1965. Seção 1, Parte I.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.770, de 21 de dezembro de 1994.** Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: Presidência da República, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 2 de fevereiro de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5649-rces06-06&Itemid=30192. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16872-res-cne-ces-002-18062007&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Brasília: MEC, 2010.

Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2010/rces002_10.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

CONFEA - CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA.

Resolução CONFEA nº 218, de 29 de junho de 1973. Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

Brasília: Presidência da República, 1973. Seção 1. Disponível em:

<https://www.fca.unesp.br/Home/Graduacao/0218-73.pdf>. Acesso em:

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica Nº 5/2020/CGCQES/DAES.** Brasília: Inep, 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório síntese de área:** arquitetura e urbanismo. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Arquitetura_e_Urbanismo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

LAVERDE, A.; OLIVEIRA, C. T. de A. As entidades nacionais na política educacional das escolas de arquitetura e urbanismo no Brasil – entendimentos sobre a área da tecnologia da construção. **Revista História da Educação (Online)**, Santa Maria, v. 24, e92558, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/wxskqy5qnF9ypLrTw9bSv7m/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

MAIA, J. C.; SACARDO, M. S. Pós-criticismo ou atualização da teoria crítica?: do currículo “pós-moderno” e híbrido ao currículo crítico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 589-610, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/51852/39951>. Acesso em: 01 jul. 2025.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1869 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2009, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS JUNIOR, W. A ABEA e a conquista das Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de Arquitetura e Urbanismo em 1994: uma inflexão inovadora no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (1985 - 1994/95). In: MONTEIRO, A. M. et al. **A construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil**: os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Brasília: ABEA, 2013. p. 60-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TYLER, R. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

VIDOTTO, T. C.; MONTEIRO, A. M. R. de G. O ensino de arquitetura no Brasil: da missão francesa à criação da Faculdade Nacional de Arquitetura. In: CONABEA – CONGRESSO NACIONAL DA ABEA, 17. ENSEA – ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 32. **Anais** [...] Goiânia: ABEA, 2013.

Disponível em: https://www.academia.edu/27843337/O_ENSINO_DE_ARQUITETURA_NO_BRASIL_DA_MISS%C3%A3O_FRANCESA_%C3%80_CRIA%C3%87%C3%83O_DA_FACULDADE_NACIONAL_DE_ARQUITETURA. Acesso em: 14 out. 2024.

YOUNG, M. Teorias do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44 n.151 p.190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Rafael Silva Brandão – contribuiu com a pesquisa e levantamento de dados bibliográficos, da legislação pertinente e das informações na plataforma e-MEC e nos relatórios das instituições, elaborou os gráficos e tabelas, redigiu o texto final e traduziu o artigo para o inglês.

Flávia Nacif da Costa – realizou a pesquisa de projetos pedagógicos, análise comparativa entre cursos e estruturas curriculares, participou na discussão e colaborou com a redação dos aspectos históricos, metodológicos e na análise dos resultados, revisando também a versão em inglês do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Desconstruindo estruturas curriculares: uma análise dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Minas Gerais a partir do Enade 2019".

Disponibilidade de Dados

Os dados que embasam este estudo podem ser solicitados ao(à) autor(a), mediante justificativa, em razão de restrições de caráter ético, de segurança e/ou financeiras.

Revisado por: Izabela Assumpção D'Urço
E-mail: izabeladurco@hotmail.com